

La formación inicial de maestros como espacio de intervención política de la formación ciudadana*

Initial Teacher Training as a Place for Political Intervention in Education for Citizenship

 Marta Elena González-Gil**

* Artículo derivado de la investigación *El seminario de práctica pedagógica: un espacio para la formación ciudadana en la universidad*.

** Docente Universidad Católica Luis Amigó. Coordinadora Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Medellín – Colombia. Email: marta.gonzalezgi@amigo.edu.co

Fecha de recepción: 13 de octubre de 2018

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2018

Cómo referenciar / How to cite

González-Gil, M. E. (2019). La formación inicial de maestros como espacio de intervención política de la formación ciudadana. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(21), 169-192. <https://doi.org/10.22430/21457778.1098>

Resumen: la formación ciudadana tiene que ver con la manera en que el sujeto se erige como ciudadano, mediante un proceso de apropiación de elementos políticos, jurídicos y sociales que posibilitan su participación activa y sentida en la sociedad. En este artículo se particulariza su dimensión política desde la formación inicial de maestros, pues sus dinámicas y su finalidad potencian su desarrollo y representan un escenario multidireccional que permite realimentar a las instituciones educativas a través de la práctica pedagógica. Así lo evidencian los resultados de la investigación cualitativa de tipo descriptivo, que siguió el método etnográfico y que tuvo como propósito analizar un seminario de práctica pedagógica, desde una dimensión política, y desarrollar un proceso oportuno y eficaz en la formación ciudadana de los estudiantes de una licenciatura en educación infantil. Este estudio fue desarrollado en el marco del Doctorado en Educación, de la Universidad de Antioquia, recibió el aval de algunas instituciones y finalizó en el año 2017.

Palabras clave: formación ciudadana, formación de maestros, dimensión política-educación, práctica pedagógica.

Abstract: Citizen training has to do with the way in which the subject becomes a citizen through a process of appropriation of political, legal and social elements, which enable their active and meaningful participation in society. In this article, based on initial teacher training, emphasis is placed on the political dimension of education for citizenship, since its dynamics and purpose enhance its development and represent a multidirectional scenario that allows for feedback to educational institutions through pedagogical practice. The evidence for these results comes from a qualitative descriptive type of research, which followed the ethnographic method, and whose purpose was to analyze a teaching practice seminar from a political perspective, and to develop a timely and effective process in the education for citizenship of students of a bachelor's degree in Early Childhood Education. This study was developed within the framework of the doctoral degree in Education of the University of Antioquia, was endorsed by some other institutions, and ended in 2017.

Keywords: Education for citizenship, teachers training, education-political dimension, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana es una categoría conceptual de amplia trascendencia en las comunidades investigativas, principalmente, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Esta plataforma conceptual fue adoptada como marco general de la investigación que dio origen al presente artículo, un campo científico que posibilitó la articulación de los conceptos sociales con los conocimientos y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los nexos encontrados en la indagación se justifican por tres asuntos importantes para la didáctica de las ciencias sociales: la formación ciudadana, la práctica pedagógica y la formación inicial de maestros. La correspondencia básica se encontró en el carácter social y en el interés por transformar los procesos educativos.

La formación ciudadana genera procesos y reflexiones que vinculan al sujeto con su comunidad, a través de acciones fundamentadas en la democracia, la participación y la toma de decisiones de carácter público. Ha sido objeto de diferentes interpretaciones y denominaciones, como parte del historial de su campo teórico. Por ejemplo, en el ámbito anglosajón es denominada *educación cívica* y en el entorno europeo, *educación para la ciudadanía*. En este texto, la formación ciudadana se asume como una categoría incluyente de la educación cívica y de la educación para la ciudadanía, pues se considera que sus lógicas trascienden tanto el patriotismo y el comportamiento del individuo como los referentes reguladores de la sociedad en su conjunto (Adler & Goodman, 1986; Mesa Arango & Benjumea Pérez, 2011).

Estas ideas se sustentan con insistencia en la investigación desarrollada, pues sus fundamentos se enmarcan en la teoría crítica (McCarthy, 1995); en tanto, se analiza al sujeto dentro de su contexto histórico social. Desde el punto de vista de la educación es una alternativa frente al hegemonismo, porque privilegia el pensamiento crítico, la argumentación y la emancipación como acciones que llevan al sujeto a cuestionar su lugar natural y a erigirse como ciudadano con deberes y derechos y, ante todo, con voz pública. La teoría crítica de la educación se encuentra en línea con los postulados de la formación ciudadana, un campo de estudio priorizado en agendas legislativas y en destacadas comunidades académicas.

Es oportuno precisar que el interés por estudiar la formación inicial del profesorado en relación con la formación ciudadana viene tomando fuerza en diferentes

contextos. Por ejemplo, en Europa existe una vasta tradición investigativa que se ilustra con los trabajos de Pérez-Gómez (2002), Marcelo & Vaillant (2009) y Santisteban y Pagès (2007). Estos autores contribuyen permanentemente con la construcción del marco teórico de la educación para la ciudadanía, que se complementa con la defensa de los derechos humanos y la democracia, asumida por el Consejo de Europa desde 1949 y su influencia internacional (Montes, 2014).

Por su parte, la producción anglosajona se concretó en los trabajos de Adler & Goodman (1986), Ávalos (1996) y Dinkelman (1997). Estos autores insisten en el compromiso activo que se debe tener para fortalecer la promoción de la justicia social y la democracia en los futuros maestros. Sus ideas concuerdan con las de Giroux (2004), en cuanto a la necesidad de formar a los estudiantes para que sean conscientes de sus prácticas, que puedan discutirlos y desarrollar capacidades para resignificarlas e implementar prácticas alternativas.

Igualmente, se considera relevante la tradición latinoamericana con referencia al objeto de estudio, pues su interés va en aumento y cada vez son más los estudios en este campo. La representación ha sido tomada de Saravia y Flores (2005), Castillo (2006), Cárcamo Vásquez (2008), Quiroz Posada & Mesa Arango (2011), Mesa Arango & Benjumea Pérez (2011), González (2012), Gutiérrez (2012), Reyes, Campos, Osandón & Muñoz (2013) y Hernández (2013). Estos autores coinciden con Kerr (1999), y con nuestros planteamientos, en que la formación ciudadana no solamente valora el conocimiento, sino también la experiencia activa, la participación democrática y las habilidades y aptitudes de los estudiantes en función de problemáticas reales y actuales de la sociedad.

Particularmente en Colombia, la formación ciudadana es un tema de reflexión importante que permea la educación superior, en general, e influye en los programas de formación pedagógica. Estas instancias, en atención a los lineamientos derivados de la legislación educativa (artículos 41 y 67 de la Constitución Política, Ley 30 de Educación Superior y Ley General de Educación) han integrado ese principio constitucional, principalmente, a partir de cursos académicos. La forma en que las instituciones de educación superior acogen las orientaciones sobre la formación ciudadana, se evidenció en la documentación curricular y en el marcado privilegio otorgado a su dimensión jurídica sobre su dimensión política en las prácticas de aula. La ilustración del énfasis concedido a la formación ciudadana reposa en los testimonios de los participantes, quienes la

conciben como el conjunto de normas y leyes que le brindan al sujeto un espacio en la sociedad.

Esta restricción representó la razón principal para desarrollar la investigación, aunada a la reducida literatura en la que se profundiza la dimensión política. Respecto a esta limitación, Cárcamo Vásquez (2008) desarrolló una investigación en Chile y los principales resultados mostraron la supremacía de la dimensión jurídica en las concepciones de los participantes, sostenida en el cumplimiento de los deberes y los derechos. Desde este trabajo se indica la necesidad de trascender el modelo de ciudadanía pasiva y de desarrollar la dimensión política en los ámbitos pedagógico y disciplinario de la formación de maestros. Estas dificultades ponen de manifiesto los límites que ha tenido la formación ciudadana en sentido educativo, porque, aunque ha sido objeto de desarrollos curriculares y ha dado respuesta al qué, al cómo y al cuándo enseñarla, aún faltan alternativas que permitan incorporarla como un cuerpo de conocimientos y criterios que deriven en acciones políticas.

Este panorama educativo generó inquietudes sobre la incidencia que ha tenido ese mandato constitucional en la formación ciudadana de quienes han optado por ser maestros, puesto que, a diferencia de los estudiantes de otras carreras profesionales, aquellos han de tener entre sus objetos de estudio no solamente sus dimensiones, sino también las particularidades de su mediación didáctica. La formación de los futuros maestros en las universidades colombianas se encuentra inscrita en los programas de licenciatura, que corresponden al campo exclusivo de la preparación pedagógica en educación superior y conceden el permiso oficial para ejercer la enseñanza en el país. Sin embargo, la expedición del Decreto 1278 del 2002 ha flexibilizado el acceso al ejercicio de la docencia para que otros profesionales puedan optar por ser maestros. Estos cambios en las políticas públicas acrecentaron el debate sobre la despedagogización de la profesión docente en Colombia, agudizando la crisis del sistema educativo (Cuervo, 2013).

Un componente básico de los programas de licenciatura corresponde a la práctica pedagógica. A través de este proceso se procura la inserción de los estudiantes en las instituciones educativas públicas y privadas, para que perfeccionen sus aprendizajes pedagógicos y didácticos con la orientación de un maestro en ejercicio. La práctica consta de dos procesos paralelos: el primero consiste en un seminario con características singulares del que se espera el intercambio de

experiencias entre el asesor y los estudiantes, además del debate y la consolidación de saberes; el segundo, exige el desplazamiento de los estudiantes de licenciatura hacia las instituciones para tener contacto directo con los niños y desarrollar propuestas pedagógicas que son acompañadas desde el seminario. Estos espacios son fundamentales para reflexionar sobre el posicionamiento del maestro como un sujeto político capaz de incorporar la formación ciudadana y de proyectarla en su labor social.

En estas circunstancias, se entiende la formación ciudadana como el proceso de instrucción, educación y desarrollo a través del cual el sujeto se apropia de elementos políticos, sociales y jurídicos que le posibilitan ser y sentirse un miembro pleno de una sociedad de iguales (Quiroz & Jaramillo, 2009). Una sociedad que, según Marshall & Bottomore (1949), determina el tipo de ciudadano requerido de acuerdo con sus condiciones particulares. Estas razones permiten considerar la educación como un espacio posible para fortalecer la formación ciudadana.

Con sus postulados, el autor trazó el camino para pensar la tarea de la universidad frente a la formación ciudadana de los futuros maestros. Estas ideas reciben su aval en la correspondencia entre la universidad y la sociedad, una diada semántica que representa la oportunidad de mejora social a través de la proyección universitaria. Por consiguiente, se consideró relevante para la investigación, articular los saberes y procesos asociados a la reflexión, la participación como acto político, la toma de decisiones y la solución de problemas sociales.

Estas incorporaciones conceptuales, actitudinales y procedimentales obedecieron al evidente vacío en la formación ciudadana impartida en la universidad y en los programas de formación de maestros que, como se expresó, está orientada en mayor proporción desde la instrucción jurídica (normatividad, constitucionalidad, deberes y derechos, entre otros aspectos) sin que se haga evidente la exploración de su dimensión política y sus conceptos asociados. Esta orientación marcó la línea metodológica y analítica de la investigación.

El aporte de la dimensión política se realizó en la configuración de sujetos políticos que entienden la realidad como una construcción social en la que se rescata la existencia del otro y se concibe la singularidad como referente de pluralidad, una elaboración que, apoyada en las ideas de Arendt (1993), implica la incorporación del análisis del juicio como la más política de las facultades del ser humano y la

formación ciudadana como el ejercicio entre el ciudadano y la comunidad política de referencia (Cortina, 1998).

Estas ideas encuentran eco en la construcción de la subjetividad humana, que desde el escenario educativo tiene que ver con la responsabilidad y la hospitalidad por y para el otro (Bárcena & Mélich, 2000). Asimismo, Díaz (2007) rescata que cuando la pedagogía reconoce en sus transformaciones históricas que el estudiante construye su propio conocimiento, enuncia construcciones que escapan, como dice el autor, a los mecanismos de control y poder que caracterizan la enseñanza. Se hace necesario que la subjetividad de los futuros maestros se configure de tal manera que puedan encontrarse consigo mismos, reconocerse, potenciar sus habilidades y desatarse de las ideologías sistémicas, como lo muestran las realidades educativas y sociales. Se parte de la idea que la subjetividad se presenta en la vida cotidiana y sus referentes están dados desde las lógicas de la interacción humana (Díaz, 2007).

Es de anotar que la interacción generada en los espacios curriculares representa una posibilidad para fortalecer la formación ciudadana, debido a las relaciones que se establecen entre los sujetos con el saber. Por estas razones, la investigación tomó como situación empírica el contexto de la práctica pedagógica de los futuros maestros de educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín. Contó con la participación de los actores que cumplen diferentes roles en el proceso.

Este escenario investigativo permitió analizar la práctica desde la dimensión política y desarrollar un proceso oportuno y eficaz en la formación ciudadana de los estudiantes, fundamentado en talleres pedagógicos intencionados. El análisis se realizó a partir de la indagación sobre las circunstancias que favorecían u obstaculizaban el despliegue de la dimensión política en el proceso de práctica y la descripción de las concepciones de los actores de la práctica: estudiantes, asesores de práctica y maestros en ejercicio, llamados también maestros cooperadores. Además, se realizó una reflexión de los discursos, acciones y relaciones de los estudiantes en su interacción con los niños, tomando como plataforma de análisis, en todos los casos, la dimensión política de la formación ciudadana. La investigación desarrolló una reflexión crítica sobre el lugar de la formación ciudadana en el contexto de la formación inicial de maestros que contribuyó a la configuración de su campo teórico. También se pudo constatar que la mayoría de

trabajos interesados en ubicar la formación ciudadana en sus objetos de estudio ha omitido el reconocimiento del potencial formativo de la práctica pedagógica para desarrollar su dimensión política. Este estudio exalta esas potencialidades por tratarse de un espacio rico en experiencias comunes.

La formación ciudadana fue instituida discursivamente en la clasificación realizada por Marshall & Bottomore (1949), quien la referenció desde tres perspectivas: civil, política y social. Sus ideas dejan inferir que la trascendencia del orden jurídico, de la obediencia y la sumisión contribuyen con la discusión del poder hegemónico, evitando la adopción a ciegas de los sistemas absolutos. Este proceso de desarrollo de la dimensión política conlleva a la configuración de la subjetividad y vincula la construcción social de la realidad bajo el principio de alteridad como capacidad para ser otro y para reconocer en sí mismo al otro (Skliar, 2003).

Los planteamientos realizados convocan la construcción de la subjetividad democrática en línea con los fundamentos de la subjetividad social que «se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional» (González-Rey, 2012, p. 24), y comparte los principios de la subjetividad política pensada desde el punto de vista de la «acción de reflexividad sobre lo político» (Díaz, 2012, p. 54). Desde esta mirada, surgieron opciones para visibilizar las posibilidades de acción política que llevaran a discutir lo instituido y a comprender las ataduras del sujeto a los poderes absolutos, como lazos factibles de romper por medio de la incorporación y la apropiación de la formación ciudadana.

METODOLOGÍA

La investigación consolidó su escenario metodológico desde el paradigma cualitativo, el enfoque interpretativo y los estudios etnográficos. Se adoptaron los postulados de Denzin & Lincoln (2013), que permitieron dilucidar los problemas de la formación inicial de maestros respecto a la formación ciudadana a través del discurso y definir la ruta de acceso a las experiencias de los participantes de la investigación. Se seleccionaron los talleres pedagógicos y la observación de clase como estrategias de investigación y, el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección. La información fue registrada y monitoreada a partir del uso del video, la bitácora y la grabación. Para el análisis se integraron dos técnicas, el análisis del discurso y el análisis de contenido.

Se aprovecharon las ventajas del análisis del discurso (Santander, 2011) para problematizar las experiencias de los participantes y anteponer la reflexión al pensamiento (Denzin & Lincoln, 2013), y para analizar el texto en contexto (van Dijk, 2000). La información se validó con los criterios intersubjetivos y con la triangulación de discursos y tensiones teóricas y empíricas procedentes de los resultados.

El análisis de contenido sustentado en los postulados de Piñuel (2002) posibilitó la valoración de la inferencia, el origen, la naturaleza y los efectos de los productos comunicativos que reposaban en los documentos curriculares. Esta técnica, que cada vez es más utilizada en la investigación social y educativa (Bozu, 2008), hizo posible el acceso a los discursos explícitos e implícitos que se tradujeron en la construcción teórica de la realidad social y educativa de los estudiantes. En general, el criterio guía del análisis fue la relación entre la dimensión política de la formación ciudadana y el seminario de práctica pedagógica, y las categorías de análisis fueron la autonomía, la toma de decisiones, la participación democrática y la solución de problemas sociales.

Con sus múltiples posibilidades de acercamiento a la realidad, el enfoque interpretativo permitió el análisis de las acciones, reflexiones y relaciones surgidas en las experiencias estudiantiles; esta información se cruzó con los discursos de los otros actores de la práctica para encontrar tensiones que luego fueron analizadas. Se hizo una descripción detallada de las circunstancias, discursos y comportamientos observados en la interacción de los estudiantes en la institución escolar.

Los estudios etnográficos (Mauss, 1974) provenientes de la antropología y la sociología, orientaron la aplicación de las estrategias de investigación y de las técnicas e instrumentos de recolección de la información, que fue sometida a un riguroso proceso de análisis. El cuestionario fue aplicado a estudiantes de práctica de diferentes semestres; las entrevistas a estudiantes de la Práctica III, a los asesores de práctica y a los maestros en ejercicio en las instituciones escolares; los talleres pedagógicos fueron desarrollados con estudiantes de Práctica III y la observación de clase con tres estudiantes que participaron en los talleres pedagógicos.

Siguiendo a Torres (1988) se reconoció que las etnografías son una modalidad de investigación educativa que, más que un método con una dimensión descriptiva, es una oportunidad para evidenciar alternativas, teóricas y prácticas para mejorar

la intervención pedagógica. En esta lógica, a partir de las reflexiones generadas con el cruce de información emanada de las diferentes fuentes, tuvo lugar la generación de acciones que dieron un nuevo significado al seminario de práctica.

A través del cuestionario inicial se conocieron las ideas de 51 estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil sobre la presencia del objeto de estudio en sus experiencias de práctica. De estos estudiantes, 16 conformaron el grupo con el que se llevó a cabo la estrategia de talleres pedagógicos y participaron sistemáticamente en el proceso; tres de ellos desarrollaron el cuestionario final. También se contó con la colaboración de 4 asesores universitarios y 5 maestros cooperadores de las instituciones escolares.

La información obtenida con la aplicación del cuestionario inicial se plasmó en gráficos que, una vez interpretados, se convirtieron en punto de referencia para el análisis. Los datos generados dieron lugar a las siguientes tendencias en relación con el objeto de estudio: el lugar de la dimensión política de la formación ciudadana en el diseño curricular, las perspectivas predominantes sobre la formación ciudadana, la valoración de las competencias ciudadanas y la invisibilización del seminario de práctica como espacio de formación. Estas tendencias guiaron el análisis para llegar a la construcción de los resultados.

En cuanto al aspecto ético de la investigación, se partió de la responsabilidad de la investigadora y de los aportes de Galeano (2004), quien reconoce «las orientaciones éticas como intencionalidad reguladora de relaciones y acciones» (p. 69). En la experiencia cotidiana se asumió, a través del consentimiento informado, el compromiso de dar a la información un tratamiento respetuoso siguiendo criterios de responsabilidad ética. En consecuencia, se establecieron relaciones de cooperación social y personal entre la investigadora, los participantes y el contexto de la investigación.

Como garantes de las consideraciones éticas se mantuvo la reserva de las identidades de los participantes, la no obligatoriedad de participar y el retiro voluntario en el momento en que se considerara oportuno. No obstante, los participantes estuvieron en el proceso de comienzo a fin. El cierre de esta etapa concluyó con la concertación de la forma en que se haría la devolución de los avances y resultados de la investigación. Para tal efecto, se llevaron a cabo las siguientes acciones: participación en eventos de investigación, actualización del

microcurrículo de la práctica III y orientación de un encuentro formativo en la Universidad Católica Luis Amigó.

Los talleres pedagógicos propiciaron un acercamiento reflexivo y crítico a las concepciones propias sobre el objeto de estudio. Los debates generados respecto a conceptos, acciones y experiencias establecieron posiciones políticas en los participantes y en la investigadora, en coherencia con las características de la sociedad contemporánea.

En esta dinámica, se desarrolló el proceso de investigación que fue consolidándose a partir de las inquietudes, necesidades y falencias observadas y sentidas en las prácticas de aula. Los intereses compartidos llevaron a entender la enseñanza y el aprendizaje como procesos de investigación en el aula, que integraron la reflexión y el trabajo intelectual con el análisis de las experiencias de la práctica profesional docente.

Se desarrollaron seis talleres pedagógicos con el propósito de generar una dinámica reflexiva que partió del autorreconocimiento de los discursos, percepciones y acciones que cada una tenía sobre los conceptos profundizados. Cuando estas cuestiones iniciales se hacían conscientes se debatieron las posibilidades de transformación del proceso de práctica.

Se suscitaron nuevas comprensiones de la realidad que favorecieron las elaboraciones conceptuales derivadas de situaciones educativas reales narradas por los participantes, dando lugar a la reformulación de relaciones entre los aprendizajes previos y los nuevos con el ánimo de estructurar el pensamiento crítico, respecto a los saberes aprendidos y a los requerimientos sociales. Se propiciaron espacios para la lectura y el análisis de algunos textos relacionados con el objeto de estudio.

Las lecturas realizadas durante los talleres pedagógicos están fundamentadas en los postulados de algunos autores que contribuyeron, desde su posicionamiento crítico, a la incorporación de la dimensión política de la formación ciudadana en los estudiantes. Para la implementación de los talleres se recibieron los aportes conceptuales y didácticos en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Tecnológica de Pereira, durante las pasantías de estudio de la autora.

Los conocimientos recibidos sumados a los referentes teóricos y a las características contextuales de la investigación, orientaron la organización de cuatro bloques

temáticos: conflicto, pluralidad y convivencia; autonomía, libertad y toma de decisiones; democracia, participación y derechos humanos; cultura política, identidad y pensamiento crítico. Estos saberes conceptuales no solo apoyaron el diseño y la ejecución de los talleres pedagógicos, sino también la reestructuración del microcurrículo de la práctica III.

Cada sesión se convertía en el insumo básico para la realización del siguiente taller. Es decir, el punto de partida eran las ideas de enlace o conocimientos previos. De esta manera, se establecieron vínculos temáticos y didácticos que permitieron poner en línea dialógica a los autores, interpretarlos y establecer contrastes con la práctica que desarrollaban los estudiantes en las instituciones educativas.

Con la inclusión de textos y alternativas de socialización y análisis intencionadas a la configuración de la dimensión política de la formación ciudadana, se vivenció un progreso, a veces paulatino y a veces vertiginoso, que daba cuenta de las transformaciones que se estaban presentando en los estudiantes y, principalmente, en la investigadora. Los primeros indicios surgieron en el discurso hasta llegar a debatir situaciones polémicas de tinte político, en las que se descubrían formas de ser, de pensar y de actuar que antes no habían sido exteriorizadas.

Ese espacio tantas veces opacado por el asesoramiento de propuestas de intervención, la construcción de objetivos aplicativos, la narrativa de acontecimientos vividos con los niños, los sentires, las quejas de la tensión entre la teoría y la práctica profesional docente, y la recepción de instrucciones, se llenó de vida activa. Los estudiantes y la investigadora reflexionaron en común cuestiones como la autonomía, la toma de decisiones, las experiencias políticas, la participación democrática, el sentido de lo público y la solución de problemas sociales.

RESULTADOS

La formación de un ciudadano emancipado, capaz de movilizar procesos de mejoramiento colectivo, de asumir cuestiones públicas como asuntos propios y de emitir juicios justos y objetivos, es un deseo que se repite década tras década no solo en agendas educativas, sino en las comunidades de estudio en general. No obstante, los resultados de la investigación mostraron que, aunque este es un proceso que se va consolidando en experiencias de vida compartidas sin

que constituya un objetivo alcanzable en tiempos determinados, el avance se percibe lejano dado que las formas educativas opacan la definición de la tarea de la universidad con respecto a la formación ciudadana. La justificación de estas afirmaciones se ilustra a continuación con testimonios significativos de los participantes, quienes de manera generosa contribuyeron con el desarrollo la investigación.

Los resultados pusieron en evidencia que la universidad prioriza la dimensión jurídica de la formación ciudadana y, en menor medida, contribuye con el desarrollo de su dimensión política. Esta afirmación se sustenta con testimonios sobre el contexto en que la formación ciudadana debe ser fortalecida. Por ejemplo, de los 51 participantes del cuestionario inicial, un 34 % opinó que debía enseñarse en la escuela, un 32 % que se aprendía con la experiencia, un 7 % que se enseñaba en el hogar y un 10 % afirmó que la universidad no contribuía en ese aspecto porque su esencia estaba en la preparación académica. La lógica diversa de estos testimonios se entiende como producto de la pluralidad humana y de las formas individuales de acceder al conocimiento; sin embargo, deja expuesta la debilidad de los nexos que vinculan la formación ciudadana con los procesos universitarios.

Estas ideas se confirmaron cuando se indagó por dos asuntos específicos: ¿Qué es la formación ciudadana? y ¿Qué es la dimensión política de la formación ciudadana? Las respuestas permitieron conocer las concepciones y deseos de los estudiantes respecto a estas categorías, así como las formas didácticas necesarias para su llevada a la práctica. En concreto, los participantes expresaron que: «es formar ciudadanos para poder ser parte de una sociedad y saber cómo actuar, cómo defender, cómo negociar y cómo materializar esos deberes y esos derechos» (Participante 1, comunicación personal, 2015). «Es entender que un estudiante es un ser que puede más que dar una opinión o tener una postura, es mirarlo en su esencia de lo que él es y de lo que puede llegar a ser con la ayuda de otros» (Participante 2, comunicación personal, 2015).

En la misma línea discursiva surgió la doctrina política como medio y fin de la formación ciudadana.

La dimensión política es algo que uno siempre ve, como esas leyes que maneja el Gobierno, esas leyes que lo hacen a uno miembro perteneciente a una sociedad, pero que muchas veces uno no se apropia de ellas y las ve alejadas de su vida cotidiana (Participante 3, comunicación personal, 2015).

En este testimonio se interpreta la reducción de la formación ciudadana al plano jurídico, pues es concebida como un conjunto de ideas normativas que le brindan al sujeto un espacio en la sociedad. Como conceptos asociados surge la democracia representativa, los deberes y los derechos, sin reconocer otras posibilidades; no se leen claridades conceptuales que articulen al otro y al contexto como preocupación propia.

Desarrollar la dimensión política de la formación ciudadana no solo implica la posibilidad de acceso al conocimiento de la ley y a los mecanismos de participación. Es importante que se emitan opiniones, se defiendan posiciones, se comprendan los problemas y las necesidades individuales y colectivas. Esto exigirá el desarrollo de la capacidad argumentativa porque una vez las ideas sean exteriorizadas y puestas en consideración, entrarán en un juicio que exigirá una defensa permanente de las propias ideologías.

En los testimonios es recurrente el énfasis disciplinar de la universidad y el poco tratamiento conceptual, metodológico y didáctico otorgado a las situaciones estructurantes de la dimensión política de la formación ciudadana. Por ejemplo, los participantes reclaman aprendizajes significativos y contextualizados que los preparen para la solución de problemas sociales, pues en ocasiones se ven enfrentados a experiencias en las que no cuentan con una preparación previa. Así lo evidencian estos testimonios:

Cuando estos grupos están en contextos sociales con dinámicas muy pesadas, me refiero a que se manejan problemáticas sociales como la violencia, la drogadicción, la conformación de grupos armados, tenemos muy pocos elementos para abordarlos y en esa medida saber cómo trabajar con los niños (Participante 4, comunicación personal, 2015).

O bien,

La dificultad principal es la violencia, yo a veces no se ni qué hacer. Por ejemplo, le llamé la atención a un niño, y la profesora me advirtió que era *hijo del duro del barrio*, que mejor lo dejara, no me dio otras alternativas y eso aburre (Participante 5, comunicación personal, 2015).

Conocer los riesgos físicos y psicosociales que afectan el contexto colombiano, particularmente la ciudad de Medellín, representa un reto para la educación,

pues su función social exige la preparación de profesionales competentes que conozcan las posibilidades y limitaciones contextuales para que puedan actuar en consonancia con sus características. Se manifiesta con claridad la necesidad de que la formación inicial de maestros emprenda modificaciones que incluyan la dimensión política de la formación ciudadana, de modo que contribuya con la construcción de herramientas pedagógicas, didácticas y discursivas para que los maestros puedan atender con calidad los procesos formativos en las instituciones escolares. La incertidumbre manifiesta es prueba de la importancia de una preparación que lleve a identificar factores de riesgo de diferente naturaleza y a crear mecanismos de legitimación de la institución, de la labor docente y de los espacios para la convivencia escolar.

Estas y otras razones que se han venido problematizando a lo largo del texto, reclaman la definición de la tarea de la universidad frente a la formación ciudadana. Es necesario que los postulados arraigados en sus documentos rectores, como mostró la revisión curricular, permeen las prácticas de aula para que la formación ciudadana se proyecte como un proceso permanente e inacabado que se fortalece con cada experiencia individual y colectiva. Asimismo, el sobresaliente énfasis disciplinar debe combinarse con reflexiones y acciones de fundamentación crítica, de tal manera que se priorice también la solución de problemas sociales, la participación democrática, la toma de decisiones públicas, la autonomía, la crítica, el interés por el otro y la transición de espectador a actor transformador de realidades. Estos procesos ciudadanos tienen que ver con las prácticas políticas que llevan al sujeto a tomar parte en los asuntos colectivos para el cambio social, el mejoramiento de la convivencia y la promoción de la justicia y los derechos humanos.

CONCLUSIONES

La incursión de la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica permitió incorporar discursos, relaciones y acciones construidas a partir de debates y reflexiones. En el campo práctico, se contribuyó a la transformación de la práctica pedagógica, no solo desde la conceptualización debatida y/o concertada, sino también articulando los saberes construidos a las experiencias de los estudiantes en las instituciones escolares. Se generó un escenario de interacción que permitió a la investigadora y a los estudiantes

pensarse como ciudadanos activos capaces de realizar transformaciones efectivas a la educación. La conceptualización de la formación ciudadana se fortaleció desde el desarrollo de su dimensión política. Su puesta en escena llevó a redefinir el espacio de la práctica pedagógica y a reconocerla como el proceso mismo de la formación, trascendiendo su imagen de requisito de graduación.

La formación ciudadana desplazó su énfasis jurídico naturalizado para asumir una subjetividad democrática, que permitiera a los estudiantes interactuar en los contextos educativos, asumir su rol como líderes sociales, confrontar sus temores y aprender a resolver problemas sociales. De esta manera, su acercamiento a las instituciones y su contacto con los niños los llevaron a interrogar la teoría, a preguntarse por su veracidad y actualidad, a proponer alternativas y a buscar respuestas de manera sistemática a las problemáticas de la realidad. En virtud del desarrollo de los objetivos de la investigación, la discusión gira en torno a cuatro ejes temáticos que sugieren transformaciones efectivas al contexto de la formación inicial de maestros y demarcan la ruta a seguir para la realización de nuevos estudios.

El despliegue de la dimensión política: uno de los objetivos de la investigación fue indagar por las circunstancias de la práctica que favorecían u obstaculizaban el despliegue de la dimensión política de la formación ciudadana de los estudiantes. La primera acción que se llevó a cabo fue la revisión de los documentos curriculares en relación al objeto de estudio. En términos generales se encontró que la universidad no contemplaba dentro de sus programas la cátedra de formación ciudadana, pero priorizaba la formación integral de los estudiantes, con alto sentido humanista y social.

En la búsqueda de puntos de encuentro entre los documentos curriculares y las respuestas de los participantes, se observaron algunas tensiones fundamentadas en la distancia que existe entre los planteamientos teóricos y los procesos que se desarrollan en el aula respecto a la formación ciudadana. En perspectiva similar, el énfasis del pensamiento crítico, ético y social, expuesto en el componente teleológico del proyecto educativo del programa, no tenía una proyección concreta en los estudiantes, pues sus testimonios manifestaron el privilegio de la teoría reproductiva (Giroux, 2004) en la que adquieren valor la transmisión cultural, las actitudes acríticas y el posicionamiento de favorabilidad a los sistemas hegemónicos.

Se comprendió que este vacío ha contribuido a la circulación de un conocimiento fragmentado sobre los conceptos, propósitos y finalidades de la formación ciudadana que, sumado al énfasis puesto en la dimensión jurídica, dejan ver que la tarea de la universidad respecto a la formación ciudadana de los estudiantes no está definida y que, por tanto, su experiencia es incompleta y tangencial.

En pro del mismo objetivo se revisaron en detalle los testimonios de los tres grupos de actores que participaron en la investigación y se concluyó que la comunicación entre la universidad y las instituciones escolares determina, en gran medida, la adaptación de los estudiantes a la institución y el éxito en sus prácticas pedagógicas. Los estudiantes no encuentran su lugar como futuros maestros y su intervención con los niños tampoco tiene lugar ni secuencia temporal, porque depende de muchas variables, por ejemplo, de la programación académica preestablecida o de la aceptación de su proyecto pedagógico. Las posibilidades de que los estudiantes renueven las dinámicas educativas y logren desplazamientos importantes son aún lejanas. Al contrario, muchas veces copian el modelo de maestro de quien los acompaña en su práctica.

Este planteamiento da cuenta del importante papel que cumplen los maestros, -asesores y cooperadores, en la práctica pedagógica. Independientemente de los diseños curriculares, ellos son los que definen el tipo de orientación que brindan a los estudiantes. De ahí la necesidad de llenar un vacío evidente, respecto a la formación ciudadana de estos profesionales, desde el punto de vista del sujeto que piensa, habla y actúa en coherencia con sus acciones y con las implicaciones que esas acciones tienen en el otro. En este sentido, se adeuda una reflexión sistemática respecto al objeto de estudio en la formación inicial de maestros de educación infantil.

El concepto de formación ciudadana como cumplimiento de normas: esta connotación hace parte de las concepciones y discursos de los maestros cooperadores, quienes argumentan que, desde el punto de vista de la dimensión política, los estudiantes incorporan la formación ciudadana cuando cumplen las normas estipuladas para el desarrollo de su práctica. Consideramos que este acogimiento sumiso de la norma sin la mediación de la razón propia, sin crítica y sin posibilidad de debate, representa una limitación para el despliegue de la dimensión política de los estudiantes, en tanto reproduce una cultura sumisa y acrítica.

Sin embargo, en el proceso de la práctica pedagógica no todas las situaciones limitan la dimensión política. Su despliegue se fortalece, por ejemplo, en el espacio colectivo del seminario de práctica porque, tal como expresaron los estudiantes y los asesores, allí tiene lugar la socialización de experiencias y el acompañamiento pedagógico. De la misma manera, el reconocimiento juega un papel importante porque en la interacción de los actores de la práctica, el desempeño de cada uno es reconocido y valorado por los otros, hasta el punto de justificar acciones que resultan poco convenientes para la práctica, como las relaciones inconsistentes que vinculan la universidad y las instituciones escolares.

La dimensión política es un campo semántico no cotidiano: en los discursos de los tres grupos de participantes, estudiantes, asesores y cooperadores, se evidenció que la dimensión política de la formación ciudadana corresponde a un campo semántico distante; así lo demuestran los silencios prolongados, las pausas y las redundancias gramaticales al indagar por el concepto y sus finalidades. No obstante, algunos de los estudiantes relacionaron esta dimensión con la organización social, el empoderamiento de las comunidades, la participación activa y la autonomía del sujeto. Generalizar estas formas de pensamiento político (Giroux, 2006), implica rediseñar los programas para que sus objetivos y finalidades opten por la formación de maestros intelectuales y críticos.

Sin embargo, esta tarea resulta insuficiente, pues la transformación tendría que partir de la formación de los maestros universitarios, de lo contrario, sería difícil romper la cadena que mantiene en primera fila la educación tradicional. Los resultados de esta investigación evidencian que los maestros, asesores y cooperadores, consideran que la capacitación sobre la formación ciudadana es una necesidad apremiante, de tal manera que el conocimiento pueda ser transferido a los estudiantes.

Un proceso oportuno y eficaz para la formación ciudadana: los talleres pedagógicos se desarrollaron a través de metodologías activas que llevaron a los estudiantes a comunicarse de manera asertiva. Igualmente, a participar en una serie de actividades asociadas al objeto de estudio y en reflexiones colectivas sobre situaciones de la cotidianidad escolar. Durante las sesiones se privilegiaron estrategias que incluían el debate, el análisis, la expresión de opiniones y la argumentación.

Estas acciones resignificaron el seminario que, como espacio flexible, permitió fortalecer en los estudiantes las experiencias democráticas, el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico y la argumentación. Es evidente que este espacio está siendo subutilizado porque tradicionalmente ha sido proyectado como un espacio operativo de recetas didácticas.

El concepto de espacio (Urrejola, 2005) respecto al seminario de práctica, trascendió el entorno físico, medible y cuantificable, para anclarse históricamente a los contextos, los escenarios, los sujetos y las experiencias sociales que lo configuran. La definición de este espacio se presenta en el marco de la formación ciudadana, porque elucida la posibilidad de formar ciudadanos reflexivos que conocen su historia, leen su contexto y emprenden acciones para transformarlo.

A partir de los debates generados, los estudiantes reevaluaron sus concepciones y sus acciones, las pusieron en duda, valoraron la consulta, la deliberación y la capacidad de decisión, como formas efectivas de participación. Esta dinámica que se movió entre el debate y la crítica, hace parte de un proceso cíclico porque sus efectos se revertirán a los niños y de ellos a la sociedad.

Para contribuir a la formación inicial de los estudiantes desde la formación ciudadana, establecimos diálogos pedagógicos y conceptuales permanentes sobre el objeto de estudio con los asesores de práctica. Estas acciones se complementaron con la reconstrucción del microcurrículo de la práctica III. Este producto fue entregado a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó. De la misma manera, el encuentro formativo realizado con maestros, estudiantes y administradores del programa permitió compartir reflexiones y realizar sugerencias que visibilizarían el seminario de práctica como espacio de formación ciudadana.

Algunas recomendaciones y el camino a seguir: la articulación efectiva de la dimensión política de la formación ciudadana en la práctica pedagógica de los estudiantes de licenciatura en educación infantil requiere que quienes participan en ella, unifiquen los criterios de acompañamiento, de tal manera que este proceso cumpla una funcionalidad formativa y no represente un fragmento de la carrera o un requisito de graduación como viene sucediendo.

El seminario de práctica debe ser entendido como ese espacio que permite a los estudiantes comprender la variabilidad de los contextos educativos, asumirse

como sujetos autónomos, confrontar sus temores, aprender a resolver problemas de la cotidianidad escolar y constituirse como ciudadanos de conciencia colectiva. Por consiguiente, su acercamiento a las instituciones y su contacto con los niños ha de llevarlos a interrogar la teoría, a preguntarse por su actualidad, a proponer nuevas alternativas y a buscar respuestas de manera sistemática a las problemáticas de la realidad.

Esta investigación confirma que el énfasis conferido por los sistemas educativos a la formación ciudadana está puesto en su dimensión jurídica. Esta situación en Colombia ha hecho historia, ha prevalecido por años evitando cambios sustanciales respecto al posicionamiento del ciudadano sobre asuntos colectivos y públicos. Es necesario diseñar programas que incluyan la formación ciudadana en sus dimensiones jurídica y política en las mismas proporciones, para que los futuros maestros no solo accedan a los estudios constitucionales, sino que también aprehendan su territorio y se ubiquen en él como ciudadanos capaces de articularse de manera coherente con su proyecto político y de aprovechar sus posibilidades.

Los resultados de la investigación muestran el camino hacia la realización de nuevos estudios que aporten a la configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales en asuntos como: impacto de las políticas públicas en la formación ciudadana de los maestros, la influencia de los asesores de práctica y de los cooperadores en los estilos de enseñanza de los maestros, las relaciones que tiene la evaluación aplicada por el Ministerio de Educación Nacional a los maestros y el desempeño de sus estudiantes. Se espera que este estudio sea la base para desarrollar nuevas investigaciones que, dentro de sus objetos de estudio, contemplen la transformación del contexto educativo.

REFERENCIAS

- Adler, S. & Goodman, J. (1986). Critical Theory as a Foundation for Methods Courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 2-8. <https://doi.org/10.1177/002248718603700401>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. *Boletín del Proyecto Principal*

- de Educación en América Latina y el Caribe*, 41, 7-40. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108512_spa
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 245-268. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65911809003>
- Castillo, R. (2006). *Configuración de ciudadanías juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091027041419/Tesis%20doctoral%20J%20R.%20Castillo.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Colombia: Legis.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuervo, L. (octubre del 2013). La inserción de profesionales docentes no licenciados al sistema público educativo: ¿qué hay en su quehacer pedagógico? En L. Gómez-Gómez (Dir.), *La educación en el siglo XXI: ser, saber y producir en la incertidumbre y el caos*. Simposio llevado a cabo en el Congreso de Investigación y Pedagogía, III nacional y II internacional. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/147426824.pdf#page=886>
- Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. D. O. No. 44.840
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Díaz, A. (2007). Subjetividad e institucionalidad educativa. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(37), 91-99. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1147/633>

- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>
- Dinkelman, T. (March, 1997). Critically Reflective Teacher Education: A Preservice Case Study. Paper presented at the American Research Association Annual Conference. Chicago. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED408271>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial EAFIT.
- González, G. (2012). *Formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González-Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz, & P. Vommaro (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-29). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Gutiérrez, A. (2012). *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento de la democracia* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Argentina: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México: Siglo XXI.
- Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education: An International Comparison. Retrieved from <https://edudoc.educa.ch/static/xd/2003/59.pdf>
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. D. O. No. 40.700

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. No 41.214
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea Ediciones.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1949). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- McCarthy, T. (1995). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Mesa Arango, A. & Benjumea Pérez, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la Educación Superior. *Uni-pluri/versidad*, 11(1), 1-12 Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/10581>
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.
- Montes, F. (2014). El Consejo de Europa. *Anuario jurídico y económico escorialense*, (47), 57-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4639615>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Pérez-Gómez, A. (2002). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Sacristán & A. Pérez-Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-424). Madrid: Ediciones Morata.
- Quiroz, R. & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 123-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214007>
- Quiroz Posada, R. E. & Mesa Arango, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52), 621-628. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379008>

- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207-224. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/18183>
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès, & A. Santisteban (Coords.), *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Saravia, L. & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/480>
- Skliar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En J. P. Goetz y M. D. LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-21). Madrid: Ediciones Morata.
- Urrejola, L. (2005). Hacia un concepto de espacio en antropología. Algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/urrejola_1/sources/urrejola_1.pdf
- van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.